

文化的マイノリティとして育つ - アメリカに住むある 日系幼児とその母親の事例を通して

内田 千春
(名古屋女子大学 児童教育学科)

Growing up as a minority - a case study of a Japanese young child and his mother living in the United States

Chiharu UCHIDA
(Nagoya Women's University, Department of Childhood Education)

キーワード： 文化的多様性、幼児教育、学校文化、仲間文化、社会的発達

はじめに

様々な理由により、異文化の中で生活し子育てをしている家族がいる。日系の家族が外国で生活をする例もある一方で(早津・内田2004)、日本国内に暮らす外国籍の人々の数も増え、多文化の中で育つ子どもたちの数も増加し続けている(宮島・大田2006)。このようにマイノリティとして育つ子どもたちが、マジョリティの文化を前提として用意されているカリキュラム・制度の中で、それに適応していかなければならない苦勞、乗り越えなければならない壁の大きさと援助体制の不十分さが指摘されてきている(Cummins, 2001; Nieto, 2002; Soto, 2002)。またマジョリティ言語のみに重きを置く環境では、母語と第二言語を両方とも習得できなくなる危険性も指摘されている(Wong-Fillmore, 2000)。箕浦(1984; 2006)は、長年に渡る米国在住・帰国家庭の異文化適応と文化的アイデンティティを研究し、外的刺激、認知的評価、情動経験などにより個人が構成する意味空間から、文化的アイデンティティ形成のモデルを提唱している。9~14才を境目とし、それより下の年齢ではネイティブとして周囲の文化を取り込みやすいとしているが、文化的マイノリティとして育つリスクは幼少期でも少なからず存在する(Soto, 2002; Wong-Fillmore, 2000)。日本に住む外国籍の子どもにとって、日本文化のように単一の言語と結びついている文化規範の中では、幼児期といえども異なる言語文化をもつことによるリスクを無視することはできないだろう。しかし、言語学習が自動的に行われる時期だとして、幼児教育では多文化を持つ子どもへの支援について小学生以上の場合程議論されてきていないのが実情である。

『英語』を主要言語とし、建国時から様々な文化背景を持つ人々が暮らすアメリカ合衆国も、マジョリティと「その他」の文化との対立的な構図を持ち続けている。上記のような環境で、教師・保育者はマイノリティ文化を尊重しながら「文化的応答性のある教育(Culturally Responsive Teaching)」(Darling-Hammond, French, & Garcia-Lopez, 2002; Gay, 2002)。それでは、幼児期における文化的応答性を持つ教育というのはどのようなものであろうか。これは、マイノリティの子どものためだけではなく、マジョリティの子どもたちにとっても重要で

あり、自己を他者との関係性の中で捉える中で、違いを受け入れ又受け入れられながら生活する教室文化を構成する過程である。その第一歩として他者の視点を理解する文化的感受性を育むことが必要であり、その一環としてマイノリティの子どもが直面する状況を教師・保育者が知ることが必要だと考える。

この研究は、マイノリティとして成長するある日系家庭についての事例報告である。内田（2003）やUchida（2005）では、同じCJ園の42人の園児を日本文化の側から考察したが、本研究はその追研究として、T児と彼を見つめる母親の2年半の変化を、地域文化と家庭文化の両方の視点を通して分析していくことを目的としている。唯一母語環境と英語環境での子どもの様子を2年以上継続して観察することができた事例として、丁寧に分析することにより幼児期の子どもが複数の言語文化に適応しながら育つことの意味を考える。そして、日本国内でも強く求められるようになってきた、幼児期における“文化的応答性のある援助”のあり方について議論したい。

背景

C市の状況： オハイオ州の義務教育は、キンダーKinderから12年生とされている。就学年齢は10月1日までに満5歳になる子どもで親が州内に在住（州税納税者）していれば、無償で教育を受ける権利がある。ただし地域により12月までに5歳になる子どもも受け入れることがある。概ね学年は8月の末に始まり、6月の第2週までである。9月生まれの子どもの場合、親の選択で就学を遅らせることもできる。

この義務教育の前に、私立のデイケア（daycare 日本の保育園に近い）及びプレスクール（preschool 半日。幼稚園に近い。）等の就学前教育を受ける子どもも多い(図1)。プレスクールの設置基準はデイケアと同じ「労働と家族部局」による規則に基づき認可されており、保育・教育内容は「教育部局」と共通のスタンダードがある。従ってプレスクールとデイケアが併設されていることもある。この他に、連邦政府・州政府によって運営される、低所得層の子どもを支援するヘッドスタートプログラム（1964年設立）、各学区の特定の小学校に併設されているインクルージョンによる特別支援教育を行う公立プレスクールなどもある。また、発達に遅れのある子どもから大人まで障害者を支援する精神遅滞及び発達障害協議会（County Boards of Mental Retardation and Developmental Disabilities, 通称MRDD。1967年設立）が運営するインクルージョンのプレスクールや、大学や医療機関が設ける通所施設などがある。

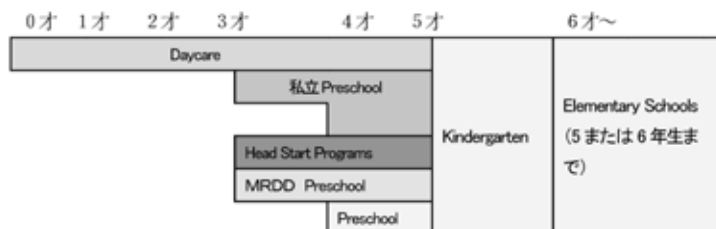


図1 オハイオ州の縦割りの就学前教育

デイケアは満3ヶ月から、プレスクールは満三歳から入ることができる。プレスクールの場合、義務教育の学年に準じて9月～6月を一区切りとし、週2～3回半日のプログラムであることが多い。6月下旬から8月は短期のサマースクール等が開かれる。デイケアは年間通しての通園で、空きがあれば随時入園可能である。デイケアがプレスクールやキンダーを併設することもある。

一方、キンダーからは月～金曜日の毎日で、半日のカリキュラムを組む学区が主である。近年、全日制へ移行する方針が打ち出されていたが、財政難のためその速度は遅い。エレメンタリーからは全学年一日の授業である。

地域の日本語補習校の歴史： CJ園のあったC市近辺は二十年以上前から日系自動車会社が進出した地域であることに加え、学生数五万人規模の総合大学もあり、比較的多くの日本人が集まっている。C市日本語補習校（土曜1日）には、周辺半径40km程度の地域から530人以上（年長から高校3年。2007年現在）が通学する。家族を連れて赴任した保護者たちの努力で1979年12名で開校され、現在も文部科学省派遣の教員3名と現地採用の教員、保護者により運営されている。この地域の日系家族は地域文化として乳幼児期から現地校へ子どもを就学させる傾向がある。日本人コミュニティからの子どもの英語習得に対する期待と圧力が感じられる（早津ら2004；内田2003）。

CJ園の歴史と地域の幼児教育環境： CJ園はこの地域の家族の若年化に対応するために補習校とは独立した学校法人によって1999年に開園された。補習校の学年の在学人数から推測するとCJ園に通園する子どもは地域に潜在する日系幼児の20%前後である。現地校と両立できるように、週2～4日、半日または一日のコースを選択できた。アメリカの環境に馴染む足がかりとして、また、帰国準備のためにと、通園する家庭の目的は様々であった。地域には他に、ボランティアベースの日本語での幼児サークルや、公文の幼児向けクラスなども存在した。また、オハイオのキンダーやプレスクールが半日のプログラムを提供しているため、日系以外にも、中国系・韓国系・ユダヤ系などの乳幼児向けの園などが存在し、現地園からはそうした“エキゾチックな学校の一つ”として捉えられている。

方 法

対象児： 男児T（2000年8月11日生）。一人っ子。0才後半から合衆国在住。2003年9月よりCJ園に通園。入園児の日本版デンバー式発達スクリーニング検査では、特に発達の遅れ等の問題は見られなかった。

Tの母親Kさんは、大学卒。父親は日系企業（製造業）から派遣されている。

研究者と研究参加者との関係・インタビュー： 質的研究では、研究者と研究参加者との関係が収集されるデータに影響し、そのため分析の際考慮すべき要因となる。研究者は参加者と関わる点において研究に含まれ、また研究過程が研究者の研究参加者やデータへのアプローチに影響する（Hatch 2002; Lincoln & Guba, 2000）。研究者はCJ幼稚園で2003年8月まで保育者として勤務していた関係から、CJ幼稚園の子ども・保護者・担任とは研究開始前から面識があっ

た。Tの母親・Kさんには口頭で研究の意図を話した後、研究依頼の手紙を渡し、研究参加の承諾を得た。EP園は、Tの母親を通じて研究依頼の手紙を渡し、母親の同意があることを説明した上で研究参加の承諾を得た。

複数の立場の協力者から情報を得ることにより (triangulation) 三角点観測のように対象となる事柄についての深い描写 (thick description) を試みる (Denzin & Lincoln, 2000)。また、一つの事例・現象を深く長期間に渡って調査することで、その事例を取り巻く社会全体を固有の文脈を通して理解することをめざす (Spradely, 1980)。

なお、この研究はオハイオ州立大学研究倫理委員会の審査を受けて行われている。

研究期間とデータ収集： 図2にT児の通園時期とデータ収集の時期を示した。日系のCJ園とEJ園それぞれでの行動観察と、担任及び母親へのインタビュー (半構造化面接) を通じてデータ収集を行った。その内訳は、CJ園での観察 (90分ずつを3回。2003年11月、2004年3月、2005年4月)、現地園EPでの観察 (90分ずつを3回。2004年11月、2005年5月)、CJ園担任インタビュー (2003年は筆者が担任、2004年11月、2005年4月、15分ずつ)、EP園担任インタビュー (2004年11月、2005年5月、15分ずつ)、母親へのインタビュー (2003年12月：録音時間20分。2004年8月・2005年5月：家で。録音時間約1時間) である。Kさん、CJ園での担任、EP園の担任に、オハイオ州立大学の研究倫理委員会の基準に基づいて研究の目的と内容を説明し、研究参加の同意を得ている。二人の担任へのインタビューは、1) T児の普段の様子を尋ねること、2) 筆者が観察したT児の印象をチェックしてもらうことの二つを目的に行った。また、母親には、1) 最近のT児の様子、2) 家族の生活、3) 育児に関しての悩み、4) 進路選択とその理由などについて尋ねた。

年 月	2003		2004				2005						
	7	8	11	12	3	6	7	8	11	4	5	8	
Tの年齢	3才							4才			5才		
家庭環境				◎					◎				
CJ園	入園		○*	○				*			○*		
EP園							○*			○*			

◎	母親インタビュー
○	園の観察
*	担任インタビュー

図2 T児の2つの園での在園暦とデータ収集の時間

結 果

ここでは時系列的にT児と母親の変化を報告する。また、そこから読み取れる地域文化、2つの言語圏での行動の違い、母子の異文化間適応と保育者の見方についてまとめる。この母子のケースは、内田 (2003)¹⁰⁾ の同じ園の他の母親の傾向や事例・Uchida (2005) で報告された事例等と比較して、母親の英語に対する親和性が高目である以外特に特徴のあるケースでは

ない。しかし、同じ園で行われた先行研究の事例のうち、唯一2年以上にわたって現地園とCJ園の両方でデータ収集ができた点で貴重なケースと考えられる。以下、内田（2003）、箕浦（1984；2006）のアメリカ東・西海岸地域の調査報告と比較対照しながら分析していく。

1. 2003年8月～11月 CJ園への入園

両親は日本で生まれ育った日本人でTが1才で渡米。T自身日本の記憶はない。家庭では日本語を使用。英語を避けているわけではない。入園面接（2003年8月）の時点で、両親によれば“Hi”と“Thank you”（親が使うように促している）と“No”をTが言うのを聞いたことがある。帰国予定は未定（2008年現在合衆国在住）。集団での経験は、母親の週1回の英語教室の間の子ども預かり程度。

Tは、「日本を知らずに育つ子だから、日本語を話す友達を持ち日本らしさを知っていて欲しい」（2003年8月入園面接）という親の願いからCJ園に通園を始める。両親の英語力は、「病院で通訳を必要とする」（2003年11月：Kさん）ものの、それ以外の日常生活には困らない程度のコミュニケーションはとれている。近所のアメリカ人と交流があり、子ども同士行ったり来たりすることがある。また、Kさんに用が有る時、アメリカ人の「近所のお姉さんに（ベビーシッターを）頼むときがあるけれど平気で二人で留守番」できるということであった。

T児は、9月入園時満3歳であった。週3日半日のクラスに通園した。CJ園での観察から、初めは登園時に泣くことがあったが、3週間ほどで泣かなくなる。年長の子どもの動きに興味強く、年中・長の子どもの多く集まるブロック・ままごとコーナーなどで遊ぶことが多い（CJ園は3～5才の縦割り保育）。CJ園には、親が日本で育ったアメリカ人、日系2世、3世の子どもなど英語力の方が強い園児にも、こだわりなく日本語で話しかける様子も見られ、アジア系の容貌から判断しているのか、日本語と英語の区別が曖昧なのかは判別できなかった。

2. 英語の環境へ ～2004年夏～

CJ園通園1年後に、Kさんの自宅で母親インタビューをした。英語力をたずねる質問に、Kさんは「（英語は）わからない」と言いながらも、近所の親に彼らの子どもがどのプレスクールに通ったかを尋ねたり、プレスクールの見学の間Tを短時間あずかってもらうよう頼んだことを語っていた。「ただ、どんな感じの園かなんていう微妙なことは言われてもわからない」（2004年8月Kさん インタビュー）ので、「いくつも見て回った」という。渡米3年目も、近所づきあいなどアメリカ社会との接点がある家庭だということがわかる。これは、比較的アメリカ社会に適応している兆候であり（箕浦1984；2006）、下記に述べるように、母親は自国の文化とアメリカ文化の違いを認めながら、自分が自国文化の価値観により判断していることを自覚している。

また、Kさんは、CJ園の年長児の母親たち、父の勤務先を通じた知人や母が通っていた英会話教室の知り合いなどを通して、プレスクールやデイケアを調べた（2004年8月インタビューから）。米日二つの情報経路を利用しながらも、Kさんの判断基準は地域の日系社会の価値基準に準じているわけではない。この地域の日系家庭は3才前からデイケアに子どもを預ける傾向があるが、「働いていないのにそういうところ（デイケア）に預けるのは抵抗があって」選択からはずし、実際に3つのプレスクールに見学に行き、「（広域展開する）チェーンで教育を重視しているところも感じはよかったのだけど」、教会の運営するEP園を選択している。「給食がなく慣れないものを無理に食べなくてもよい」「先生がベテランで大らかで」という理由

が挙げられていた。

食べ物は、Tにとっての大きな問題として、インタビューの間繰り返し出てくる。CJ園でのお弁当やおやつについて、アメリカの学校ではすぐにピザが出てくること、チーズが食べられないこと、公立学校の栄養的にアンバランスな給食のことなどが語られた。

もう一つのテーマはしつけである。「夏のキャンプ」に、日系の友人Mと参加している。初めての本格的な英語環境の経験であった。「夏のキャンプ」とは、プレスクールや学校・お稽古事やスポーツの教室が開く、半日から一日のデイ・キャンプに週単位等で参加するものである。その時の体験を、Kさんは次のように語っている。

Tがね、いつもみたいにちょっと羽目を外して先生のお話を聞いてなくて、お友だちとふざけちゃったみたいで、注意されたんですね。タイムアウトっていうんですか、しばらく別のところにいなくちゃいけなくて… (略) …そしたら、お友だちのMのお母さんに『こういうところ初めてだし英語が分からないからしょうがないよね』と言われたんですけど、そういうことが気になっちゃって。英語とか日本語とかではなく、先生のお話は聞かなくちゃいけないことじゃないですか。(2004年8月インタビューより)

Kさんにとっては、英語ができないことが言い訳になり“できなくて良いとされること”“普通の子どもと異なる判断をされること”に違和感を覚えるようだった。Mの母親は、内田(2003)にも見られた、“英語の環境を問題行動の原因”と見做し、英語を覚えれば『いい子』になると考える傾向があるようだった。常時現地園等で“英語を話せないから仕方がない(部分もある)”という接し方をされることに影響を受け、できなくて当たり前と考えがちになるのかもしれない。これに対して、Kさんは、日本語環境の子どもの様子では理解できていることができなかったのは、英語理解とは別の問題だと考えている。

しかし、Kさんの意識に関わらず、Tが英語環境に入るということは、『英語が話せるかどうかでTの行動に対する評価が決まる』ということを受け入れながら、“出来な(くてもしかたがな)い子”というラベルを少なくとも一定期間背負っていくことになる。Tは訪問インタビューの時やCJ園の行動観察から、活動的で一齐活動で座っていることは苦手である傾向が見られた。すなわち英語・日本語両方の環境に共通する課題であり、年齢や発達を考慮して当然の行動とも言える。だからこそ、年齢相応の対応の前に見かけの英語力で“区別”されてしまうことに危惧を抱いているようであった。

一方で、同じインタビューの中でKさんは、「アメリカのプレスクールではお話を聞く聞かないを厳しくしつけてタイムアウト(グループから離れた椅子などに短時間すわらせる)とかもあるから」と、文化的な差異そのものについても憂慮していた。タイムアウトなど行動療法的な方法と言語的な指示によるしつけ⁹⁾は、アメリカでは一般的な指導法である。自分の受けてきた“日本の”教育と異なる未知のものに対する不安、Tのような活動的な子どもの陥りやすいとされる日本人の母親間で共有される情報にある“現地園シナリオ”が不安を増幅させているようだった。

3.二つの環境でのTの行動比較

Tは2004年9月からEP園の午前クラスに週3回通い始めた。この時期CJ園には週2日と午

後1回通園していた。この時期はKさんに加えて、11月と4～5月にEP園とCJ園の担任にもインタビューを行い、教室観察と合わせてTの様子を比較する材料とした。表1に観察結果をまとめる。二つの園でのT児の行動を比較すると、EP園で、見かけ上の社会性の発達が常に遅れて観察されることがわかる。これは、Uchida (2005) で報告されている日系児の現地園での行動表出の傾向と一致する。

2004年11月

11月のCJ園の様子からは、他の子どもと作ったものをやりとりし、お店屋さんごっこをする女兒ら（5才児、4才児）と積極的に関わる様子が観察された。ことばでのやりとりが増加している。また、担任いわく「お話タイム（絵本等）が楽しくなってきたし、うたを覚えて歌ったり、新しいお友達の世話をやいたりして」いると成長を感じているようだった。

EP園の部屋は、古い教会に併設されているプレスクールに典型的な広くゆったりとした作りである。コーナーを使って様々な遊びのスペースを確保する環境設定は、CJ園と共通している。そのせいか、Tの好きなプラレールの電車のセットや室内用砂場で料理をするといった遊びを選んでいった。T児は、半日の保育時間の中でアメリカ人の子どもたちの集団に加わったり離れたりを繰り返していた。

同じクラスにいた、もう一人の日本人女兒(M)との関わりはあまりなく、筆者には「遊ぶもの」を基準に取り組む活動を選んでるように見えた。ほとんど話さない一方で、特定の男児2名(アメリカ人)とは一緒に笑ったりすることもある。この二人の家族とは誕生日パーティに互いの家に招くなどの関係ができていたことが、担任へのインタビューからわかった。

2005年5月

日本語への意識

この時期の母親インタビューでは、「一時帰国」が大きな出来事として言及された。企業派遣による在米家庭にとって、一時帰国は企業の福利厚生の一部であるだけでなく、日本語・文化維持のために行われる重要なイベントである。3才直前での一時帰国では、Tが落ち着かずアメリカの自分の家へ帰りたがっていたが、今回はのびのびと過ごしていたので助かったとのことだった。Tが「また（日本に）来たい」と言ったことと合わせて、次のような会話がKさんの印象に残ったという。

「ここがTくんの本当の国で、いつかはあっち（アメリカ）のおうちへは帰らないで、ここに帰ってくるんだよ」って言ったら「ふうん」ってわかったようなわからないような返事をしてたんですね。嫌じゃないみたいでした。(2005年5月Kさんインタビュー)

本人が理解したかどうかはさておき、KさんはTに「母国」としての日本が初めて意識された機会と捉えていた。日常生活でも、日本語の語彙が多くなり「(母が)話をすればいろいろなことがわかる」ようになった。同時に、英語と日本語の区別をするようになり、アメリカへ帰って来てからショッピングモールの遊び場や公園へ入っていくのを怖がるようになったという。4歳を過ぎ人種や文化の違いを具体的な形で認知し始めたとも考えられる。内田(2003)では、日本から移住した直後の子どもは3才から差異に対する意識が強い場合もあったが、認知発達

表1 日本語園と英語園でのT児の行動比較

時期	CJ園(日本語環境)でのT児	EP園(英語環境)でのT児
2003年 11月	年長児との関わりが多い。ままごと、車、みんなでやることは納得しないと取り組まない。	<通訳せず>
2004年 11月	やりたいことがはっきりしてきて、自分のイメージを主張しながら、同年齢・年長の子とも遊ぶ。読み聞かせや歌遊びなど集団での活動に進んで参加する。	人が少ない場所を選んで遊ぶ。特定の子ども2名(英語話者)との交流はあるが、長続きしない。自分の世界を楽しんで遊んでいる印象がある。 皆で集まる時は、後からついていくが、体が動いてしまうなど「問題行動」を示すことが多い。先生に注意された時の緊張した表情や周りを見回して合わせようとする所から、自分が先生に注意されていることは理解している様子。
2005年 5月	同年齢の子とも、ごっこ遊びをするようになる。機関車トーマスや、〇〇レンジャーなどのイメージを使って遊ぶことが多い。「EP園でも同じおもちゃがある」など英語の環境の話をする。外遊びでは大型遊具を登ったり飛び降りたり始終身体を動かしている。	日本人女児Sに合わせて遊びを選ぶ。日本語を使って遊ぶ。女児Sが場を離れ、周囲が他の男子たちばかりになっても、気にせず日本語で自分の遊びを続ける。嫌なことがあると英語・日本語両方で他の子どもに訴える。外遊びで、猛スピードで自転車を走らせる等の大胆な遊び方をすることがよくあり、担当がやめさせようと(言葉で指示し、手を自転車に添えて止めようと)しても従わない。

表2 日本語園と英語園の担任の観念の比較

時期	CJ園担任の観念	EP園担任の観念
2004年 11月	Tはお兄さんになり、活発に活動している。少し自覚を持って約束が守れるようになってきた。日本語園で英語使用をどのように位置づけたらよいか悩む。	日本人の女の子とはほとんど遊ばず、男の子の方が合う。キリスト教のお祈りなどわからないことは見よう見まねでやっている。簡単な指示はわかっている時があるだろう。時間を追って少しずつ英語も理解していけるのを待つつもりだ。
2005年5月	Tに限らずクラス全体に対して、日本語の発達と英語に親しむ機会のバランスに悩む。 T自身はよく話をするし、集まりの時間に発言をする。お友達のことを考えて行動するようになった。順番を待つことはまだ苦手。甘えているのか。 英語環境でのストレスの影響があるのかもしれない。	楽しんでいる。日本人の女の子は、他の子と英語でコミュニケーションがとれるのでいろいろな子と遊びたいのだが、Tは彼女と遊びたくてついていく。最近では二人の世界ができあがっている。コーナーに製作を用意してあってもやりたくない時は絶対にやらない。かなり指示を理解できているような気がするが、確信はない。身体が大きいのでラフな遊びをすると危険なことがあるのが心配。指示してもやめてくれないのだが、分かるけどやめられないのか全く分からないのか。発達の課題は英語かどちらのせいなのだろう。

の個人差もあるであろうし、乳児期からアメリカで成長したTの場合一時帰国というきっかけが必要だったのかもしれない。

また、他に二つの言葉・あり方（文化）の違いを意識している兆候として、Tが「自分が（皆が話していることを）わかっていないとわかるようになったようで、前は何でもよかったのに（テレビ）で日本語番組を選んでみるように」（2005年5月 母親インタビュー）になってきたという。

英語環境での自己主張

このように、日本語の発達が著しい頃、英語使用については上達が停滞していた。EP園入園9ヶ月後になっても英語を話すことはあまりなく、グループでお話しを聞いたり歌やゲームを楽しんだりする時間には、他の子どもたちより少し遅れて行動している。担任は「言われていることはある程度わかっていると思うのだけれど指示に従うことはできない」と評している。

身体が大きく粗大運動の力の発達が早いTは、自転車を取り合ったり走り回ったりした時に目立つ存在となる。EP園とCJ園では、やや“荒っぽい遊び”に対しての許容範囲が異なり、CJ園では“元気な行動”をしていてもEP園では“困った行動”として見られがちとなる。担任のS先生は、「言葉ではまだわからないかもしれないけれど、自分のクラスの中で『ルール違反』となる行動については指摘しなければ」と語っていた。また、M女兒との関わりについては、

Mは他の子どもとも交流しているけれどTはだんだんMがいけないといけなような雰囲気になってきている。無理に引き離すこともないが、このままでいいのかとも考えます。(2005年5月EP園S先生インタビュー 筆者訳)

とジレンマを感じていた。この“指示に従えず身体が動いてしまう”という行動は、日本語の環境でも同時期に観察されている。ただ、頻度で比較すると英語の環境で2倍以上あった。英語の話の意味がわからず楽しめないと同時に、「英語がわからないから」やや大目に見られていることを感じとっているのか、また大人の注意を引くことができるからという甘えから来ている行動の可能性もある。

一方教室内での日本語使用には変化が見られた。表2に示されているように、2004年11月には主流文化に入り込んでいるようだったTが、2005年5月には教室内でM児と日本語を使って二人で遊ぶ様子が多く観察された。これは、EP担任が自ら片言の日本語を覚え、日本語使用を尊重する姿勢からくるものかもしれない。CJとEPでの遊びの内容が似てきたのもこのころであった。EP園でTらしさを出しながら過ごせるようになってきたとも言えるだろう。

これは、当初は見かけ上主流である『学校文化』に溶け込んでいただけで、その後Tが自分を発揮できるようになって初めて教室内で他の日系児と日本語を使用できるようになり、小さな仲間文化（peer culture）（Corsaro, 1997; Kantor & Fernie, 2003）を形成するようになったと言えるかもしれない。家庭の日本的なもの、自分自身を学校文化の中に持ち込むことができるようになったとも言える。EP園はそれを許容する柔軟性をもっていたと思われるが、反面担任のS先生の学校文化とはやはり異質である。S先生は上記のインタビューの様にTへの対応に悩むこととなった。

進路の悩み

表2の2005年5月の時点で、Tの両親は、歴年齢が低いTのキンダー入学を1年遅らせ、来年度は違う教会のプレキンダー（キンダー直前の子どもたちを集めたクラス）に入れると決めていた。

行って行けなくはないんだろうけれど。キンダーの先生は「できなければいけないことは何もないから」って説明会で言ってらっしゃったんです。キンダーでアルファベットを書いたりするのはわずかな時間だっていうんですが…でも他の子は少なくとも先生の話はわかっているわけで… 私は学校には楽しく行けるようになってほしいんです。(2005年5月 Kさんへのインタビューより)

上記の『キンダーの説明会』の話は、英語が話せる子どもが前提の話であり、Tの場合にそのままあてはめることはできないと心配していることがわかった。EP園の先生にはキンダーに行っても大丈夫だと勧められたそうだが、「キンダーが日本よりもお勉強的というか、いろいろと厳しくなったとかという話もあるし」(Kさん 2005年5月インタビュー)と、ブッシュ政権化のNo Child Left Behind Actの影響を心配していた。父親との話し合いで、無理をして出来ない子として過ごすリスクを犯すよりも、長い目で見たほうがよいと考えたという。重ねて“学校を楽しい所と思って育つのが大切”だから、余裕を持って義務教育を始めさせたいと述べている。生まれが8月であるために、同学年の子どもの中で最も歴年齢が低いグループに入ること、またいつかは日本へ帰るという流動的な立場もこの決断に影響したと思われる。

以上、Tの幼稚園時代の行動の変化と、母親KさんのT児の教育に関する考え方をまとめた。このTを取り巻く状況について、以下に考察を加える。

考 察

この家族は、日系企業に派遣され自分たちの意志に反してアメリカにやって来ているものの、オハイオでの生活には比較的適応している家庭である。母親は車を運転することに慣れており、その行動半径は同じ地域に住むアメリカ人家庭と遜色がない。家庭内では日本語で生活しているとはいえ、近所の人との会話など両親が英語を使っているところをTは見て育っており、保護者に英語に対する忌避感情はない。

それでもTの事例では、一般にある発達の課題や子ども集団に入る上での課題に加えて、多文化の環境から起こる要求に対応する困難さが浮かんできた。母親の日々の生活の中で、大人もマイノリティであるが故に小さな問題が拡大しやすいこと、意外な点がトラブルの原因になることを実感しながら暮らしている。母親インタビューの中では、周りになじみたい・なじまなければいけないという心理的圧力、子どもの心の支えとなるはずの教師との信頼関係をどう築くか、あるがままの子どもを他の子どもがどう考えるか、周りとの違いへの意識、日本人らしさの保持などが、繰り返しテーマとなっていた。

こうした心理的圧力はどこから発生するのだろうか。Tをとりまくローカルな文化的文脈を図3に整理した。この文化的文脈は、Bourdieu (1977) のハビトゥス論、Holland, Lachiotte, Skinnerと Cain (1998) の“表象世界” (figured world) という概念を使って理解することができる。ハビトゥス (Bourdieu, 1977) は、無意識のレベルで働く認知・評価・行為のマトリッ

クスとして機能するシステムを“ハビトゥス”と呼び、個人が社会的相互作用の場で相手の行動をどう解釈し行動するかを規定すると同時に、その社会的相互作用により変化し続けるものであることを述べている。また、Hollandら（1998）の“表象世界”（figured world）は、集団がその集団固有の価値体系や判断基準を生成し、またその生成された表象世界に行動を規定されながら集団としてのアイデンティティを形成する過程を説明している。行動Aの意味は共有された表象世界に基づいて意味を仲介し互いに共通理解を持つ。また新たな行動Bにより新しい意味が表象世界に加わることもある。図3のローカルな文化文脈の図は、学校、日系人、アメリカと既に構成されている表象的世界が、複雑に入り組んだ中でT児が成長していたことを表している。

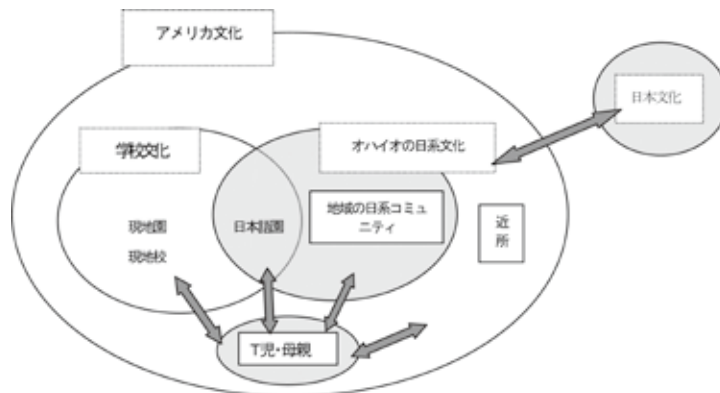


図3 日系幼児の周囲に存在する様々な文化的集団（内田2003 を修正）

ここでは、便宜的にメインストリームまたは主流文化である白人中流キリスト教徒の文化を『アメリカ文化』と呼んでいる。実際に、Tの家庭が住む地域は典型的な中流白人家庭の集まる郊外の落ち着いた住宅地である。また、日本語補習校に対し、アメリカの学校を現地の学校という意味で『現地校』と呼ぶ習慣になっていることから図3にも使用している。

地域の日系コミュニティの文化は、本国の文化を反映しているものの地域独特の考え方や習慣が生み出されている（内田2003）ことから『オハイオの日系文化』とした。また、同じ学校文化に属していても日本的な文化の中での『学校文化』とアメリカ文化の中での『学校文化』は異なり、保育者・子ども・保護者間の関係のあり方も異なる。たとえ“友達と仲良く楽しく過ごしてほしい”と同じ言葉を使っているとしても、その言葉の前提としてある園生活のあり方は異なる。

TやKさんを援助する立場にあるEP園とCJ園の保育者たちは、Tと自分たちの生活する複数の文化文脈を理解しようとし、固有の学校文化とTが持ち込む家庭の文化やオハイオの日系文化に対応しようとしていた。EP園の保育者は、マイノリティの子どもに配慮し多様性に応答的であろうとしながらも、言葉の壁のために発達的に必要な指導ができていないことを憂慮していた。CJ園の担任たちは、アメリカ学校文化と帰国後の日本文化への適応を念頭に置きながら保育をし、アメリカ社会で認められるために必要な英語力・アメリカ的な行動パターンとのバランスをとることを困難な課題と感じている。残念ながらこれらの保育者を支えるシステムは存在しなかった。

加えて、複雑な状況の中で生活し成長していくTの成長過程をどのように捉えるかという問題もある。

TはCJ園で、『日系文化』の環境の中で家庭から離れ『学校文化』集団に入る経験をし、興味のある事に取り組みながら仲間とともに行動する楽しさを徐々に学んでいた。1年遅れてアメリカ文化に基づく『学校文化』に入りすぐ適応したように見えていた。ところが、未分化とはいえ『日本人らしい自分』が意識し始められたころ、また人と関わり遊ぶ楽しさをCJ園で楽しんでいたころ、Tは他の日系児と「日本語で遊ぶ」空間を現地園の中で持ち始めた。この空間は、日系児がメインストリームの活動と日本語を使用する場とを使い分け、折り合いをつけながら現地園で生活する手段でもあったと考えられる (Nieto, 2002; Soto, 2002)。このような母語を使う場は第二言語学習を『妨げる』ものとしてではなく、肯定的な適応及び言語学習の過程に必要な『支え』になる場と考えられている (Cummins, 2001; Nieto, 2002)。言語学習のためだけではなく、心理的な支えなど、この母語の『仲間文化』の場の意味について更に検討していく必要がある。

また、「適応」している状態の定義も慎重に考えていく必要がある。オハイオの日系文化の価値観からは、アメリカに3年いてキンダー入園を遅らせるTは、決して適応成功例とは見られない。しかし、Tが育っている複雑な文化文脈を考えると、日本語園と現地園と同じような行動パターンを示すようになったTの姿は、よく適応した状態ということもできるのではないか。長期的な発達を見据えての「適応」を考える必要があるだろう。

まとめ

この事例から、Tのように家庭の外に母国の文化を反映した場があることに一定の意義はありと言えるだろう。Tの場合は、この研究が二つの場の橋渡しの役割を果たしたことと、母親の英語習得が徐々に進んでいたこともあり、二つの環境でTの行動がどのように異なりまた共通しているかを親や保育者たちが知ることができた。そして肯定的に状況をとらえ、発達の課題と異文化環境から来る課題とを区別して考えることができた。

しかし、このような二つの文化での発達を保障する“場”が別々の園に行かなければ得られない事には問題もある。日常的に複数の文化的文脈、表象世界が交流し、家庭の文化が尊重され多国籍の子どもが過ごしやすい場が生成されることが求められる。では、そのために必要な条件は何だろうか。Tの事例のように、マイノリティの保護者や幼児に多様性を受容する場を自ら開拓することを求める現在の状況は、新しく現地の園に入っていく子どもに必要以上の負担を求めていることになる。

一人ひとりの子どもが、安全に成長・発達する場を提供するのが保育の基本である。多文化社会の中でマイノリティの子どもたちが形成する仲間文化を尊重しながら、多様な文化背景をもつ子どもたちを受容できる場を作り出す“文化的応答性のある保育”とはどのようなものだろうか。目の前にいる子ども・保護者との関係性の中で、保育者自身の持つ『日本性』と『価値体系』に気づき、自分の保育を変えていく文化的応答性と柔軟性を持つ力が必要だろう。そのためには、実践例などを通して様々な可能性が保育者に提示されることも必要だろう。また、園の学校文化の中で、子どもたちが様々な仲間文化を形成する余裕、隙間、可塑性を保障できるように、園全体の保育の質を高めていく必要もある。今回はマイノリティの子どもに焦点を

当てて報告したが、今後は、保育者側の資質・態度・知識や経験の種類を分析し、自身と異なる文化を持つ家庭の子どもを受け入れることのできる保育者研修・養成のあり方や、異文化間に適応しやすい状況を作る要因等についてさらに調査・検討していきたい。

参考文献

- Corsaro, W.A. (1997) *The Sociology of Childhood (Sociology for a New Century)*. Pine Forge Press.
- Cummins, J. (2001) *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*, 2nd edition. Los Angeles, CA: California association for Bilingual Education.
- Darling-Hammond, L., French, J., & Garcia-Lopez, S. P. (2002) *Learning to teach for social justice*. New York: Teachers College Press.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2000) *Handbook of qualitative research*, second edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Gay, G. (2000) *Culturally responsive teaching: Theory, Research, & practice*. NEW YORK: Teachers College Press.
- Hatch, J. A. (2002) *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York Press.
- 早津邑子, 内田伸子 (2004) *異文化に暮らす子どもたち—ことばと心をはぐくむ*. 金子書房.
- Holland, D., Lachiotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998) *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kantor, R., & Fernie, D. (2003) *Early childhood classroom processes*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000) Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*, second edition (pp. 163-188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 箕浦康子 (1984 ; 2006) *子どもの異文化体験—増補改訂版 人格形成過程の心理人類学的研究* 新思案社.
- 宮島 喬, 太田晴雄 (編) (2006) *外国人の子どもと日本の教育* 東京大学出版会.
- Nieto, S. (2002) . *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Soto, L. D. (Ed.) (2002) *Making a difference in the lives of bilingual/bicultural children*. NY: Peter Lang.
- Spradely, J. P. (1980) *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- 内田千春 (2003) 異なる文化の間で育つ意味を考える～保育者の視点から～ 日立家庭教育研究所紀要. 79-90.
- Uchida, C. H. (2005) Young children's experience with two school contexts with different languages: Four case studies of Japanese young children and their families on their cultural adjustment process. 2005 NAEYC Annual Conference Program, p.108.
- Wong-Fillmore (2000) Children and language at school. *Theory into Practice*, 39 (4), 203-210.

注：本研究の一部は保育学会第61回大会にてポスター発表しています。

謝辞：この研究に快く参加くださったKさんとTくん、EP園のS先生、CJ園のH先生に深く感謝いたします。

ABSTRACT

The study investigates a case of a Japanese boy growing up as a minority in the United States. I continued following him for two years since he was three years old. In the second year of the study, the boy was attending a preschool for the Japanese in his community in addition to the local preschool. I observed him and interviewed periodically his mother and his teachers at the two preschools. At the American preschool, his development of social behavior was considered to be slow, although it was considered normal in the Japanese context. The boy had been adjusting well to his new environment at the beginning. However, after he seemed to become aware of his Japanese culture, he began to talk to a girl at the American school in Japanese constructing a peer culture in contrast to the school culture. It is suggested that the peer culture space within the school culture would be crucial for success in school for minority students. Keywords: cultural diversity, early childhood education, school culture, peer culture, social development

要約

この研究はある日系男児がマイノリティとして合衆国で成長する事例についての報告である。データ収集は、男児が3才の時から2年以上に渡って行われた。男児が通った園での観察、母親と二つの園の担任へのインタビューを定期的に行い、男児の発達と異文化環境に対する行動の変化を追った。観察2年目からは現地園と日系園の二つに同時に通園した男児は、見かけ上現地園で社会的発達が遅くなる傾向があった。新しい環境には適応していたが、日本人であることへの意識が生まれてきた頃から、現地園で日本人の女児と日本語で遊ぶのを好むようになった。現地園の学校文化に対して仲間文化を創り出す様子が観察された。この文化空間を学校文化を妨げるものではなく、学校文化への適応手段のひとつとして認めていく必要性が提案された。